



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**Sentido de Coherencia y Flow Estado en Estudiantes Universitarios de
Lima Metropolitana**

**Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Clínica que presenta la alumna:**

GINA STEFANIA NATALINI PISCO

ASESORA: MILUSKA ARANA RAMÍREZ

Lima, 2018

Resumen

La actividad física por ocio funciona como un factor protector que fomenta salud física y psicológica (Barraza, 2008; Mikkelsen, 2009). Antonovsky (1979) propone el sentido de coherencia (en inglés SOC, *sense of coherence*) como una disposición a afrontar la vida y los estresores de modo positivo, vistos como un reto. De igual modo, se conoce que la actividad física presenta características básicas para fomentar un estado de *flow* en la persona. Este se entiende como un estado en el cual la atención se puede enfocar libremente para alcanzar los objetivos propios (Csikszentmihalyi, 2013). La presente investigación busca conocer si existe relación entre los constructos SOC y Flow en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana que se encuentren cursando los primeros años de estudio y que realicen actividad física y meditativa por ocio. La muestra estuvo compuesta por 138 alumnos (68.8% Mujeres y 31.2% Hombres) con un promedio de edad de 18.2 años ($DS = 1.21$). Se aplicaron las escalas SOC-13 y EFE (Escala de Flow Estado) recientemente validadas en población peruana (Acha y Matos, 2014; Saravia, Iberico y Yearwood, 2015). Los resultados muestran una relación directa entre las escalas del SOC-13 y la escala EFE. También, se halló una relación directa entre las subescalas del SOC-13 y 5 subescalas de la EFE. Asimismo, se evidenció una diferencia entre las puntuaciones de dos áreas de SOC (Comprensibilidad y Manejabilidad) y en un área de la EFE (Combinación de acción y conciencia) entre hombres y mujeres.

Palabras clave: SOC, Flow Estado, estrés universitario, estudiantes universitarios

Abstract

Physical activity for pleasure functions as a protective factor that promotes physical and psychological health (Barraza, 2008; Mikkelsen, 2009). Antonovsky (1979) proposes the sense of coherence (SOC) as a willingness to face life stressors and positively seeing them as a challenge. Similarly, it is known that physical activity has basic features to promote a state of *flow* in the person. This is understood as a state in which attention can be focused freely to achieve one's goals (Csikszentmihalyi, 2013). This research seeks to know whether there are relationships between SOC and Flow constructs in a group of university students from Lima Metropolitana who are studying the early years and who perform physical and meditative activity for leisure. The sample consisted of 138 students (68.8% female and 31.2% male) with a mean age of 18.2 years ($SD = 1.21$). SOC-13 scales and FSS (Flow State Scale) recently validated in peruvian population (Acha and Matos, in press; Saravia, Iberico and Yearwood, 2015) were applied. The results show a direct relationship between the SOC-13 scale and the EFE scale. In addition, a direct relationship was also found between the subscales of the SOC-13 and 5 subscales of the EFE scale. A difference between the scores of two areas of SOC (Compressibility and Manageability) and in an area of the EFE (Combination of action and consciousness) were also evidenced between men and women.

Key words: SOC, Flow state, college stress, university students

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	
Participantes	11
Medición	11
Procedimiento	13
Análisis de datos	13
Resultados	15
Discusión	19
Referencias bibliográficas	33
Apéndice	
Apéndice A: Consentimiento informado	45
Apéndice B: Ficha sociodemográfica	46
Apéndice C: Práctica de Actividad Física	48
Apéndice D: Estadísticos de fiabilidad SOC-13 y sus áreas	49
Apéndice E: Estadísticos de fiabilidad de la EFE y sus áreas	50
Apéndice F: Prueba de normalidad	51
Apéndice G: Prueba de Friedman de las escalas SOC-13 y EFE	52
Apéndice H: Descriptivos del SOC-13, la EFE y sus subescalas	53
Apéndice I: Diferencias en la EFE según sexo y actividad física	54

Sentido de Coherencia y Flow Estado en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana

Durante la etapa universitaria, es específicamente el 1^{er} año de universidad el que genera mayor nivel de ansiedad y de estrés a los alumnos. Esto se debe a los nuevos retos y demandas que se les presentan y que luego impactarán en el ajuste de sus vidas universitarias (Almeida, Soares, Guisande y Paisana, 2007; Barraza, 2009; Barraza y Silerio, 2007; Ferreira, 2010; Mikkelsen, 2009; Soares, Almeida y Guisande, 2011; Soares, Guisande y Almeida, 2007; Soria, Ávila y Rodríguez, 2014). Principalmente, el clima universitario, caracterizado por el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones, y la sobrecarga de tareas y trabajos llegan a afectar a la persona y su salud física y mental; por ejemplo, se manifiestan variaciones en los hábitos alimenticios, en el sueño y los estados afectivos (Barra, 2014; Barra, Cema, Kramm y Véliz, 2006; Barraza, 2008; Caballero, Abello y Palacio, 2007; Caballero, Hederich y Palacio, 2010; Consorcio de Universidades, 2013; Lange, Vio, Grunpeter, Romo, Castillo y Vial, 2006; Martín, 2007; Polanco, 2007). Entonces, esta continua exposición a distintas exigencias puede afectar el modo como el estudiante percibe los estresores, lo que genera sentimientos de autocritica, repitencia, estrés físico y mental, *burnout*, agotamiento emocional, problemas de concentración, fatiga, ansiedad, depresión, entre otros (Becerra, 2013a; 2013b; Consorcio de Universidades, 2013; Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008).

Es importante recalcar que la falta de actividades enfocadas en la salud, como la práctica de actividad física ocasional, sumada a una fuerte carga de estrés, disponen a que la persona desarrolle problemas en su organismo (Becerra, 2013a; 2013b; Boullosa, 2013; Consorcio de Universidades, 2013; Lema, Salazar, Varela, Tamayo, Rubio y Botero, 2009; Martín, 2007). Sin embargo, se conocen factores protectores que fortalecen y promueven la salud. Por ejemplo, la predisposición a un clima psicosocial saludable (relaciones cálidas, familia, amigos y pares); adecuada alimentación; la práctica de una actividad física que promueva salud en el estudiante; entre otros (Consorcio de Universidades, 2013; Lange et al., 2006; Mikkelsen, 2009). La actividad física dentro y fuera del ambiente educativo podrá contribuir a aumentar el bienestar social y emocional para así prevenir los efectos del intenso clima académico (Barraza, 2008).

A continuación, se procederá a explicar cómo la actividad física puede estar relacionada a dos constructos importantes en la psicología positiva: el SOC y el estado de *flow*. El primer constructor está relacionado a la capacidad de ver los retos como un desafío, y el segundo, a las experiencias óptimas que permiten realizar la actividad en su máxima experiencia.

Según un estudio realizado por Mikkelsen (2009), los jóvenes universitarios de Lima más satisfechos con la vida no solo se centran en ver el aspecto positivo en situaciones de estrés, sino que poseen, en general, un funcionamiento cotidiano por el cual perciben de manera positiva la vida, el futuro y a sí mismos. Estos tienden a analizar sus problemas sistemáticamente buscando soluciones. Por lo tanto, estas estrategias estarían protegiendo su salud y bienestar. Este funcionamiento descrito por Mikkelsen se relaciona con el constructo elaborado por Antonovsky (1987), conocido como Sentido de Coherencia (SOC).

El SOC hace referencia a una orientación global que tiende a un sentimiento general persistente, aunque dinámico, de confianza, en que el entorno es predecible y donde existe una alta probabilidad de que los eventos resultaran bien. Es una tendencia a ver la vida "bajo control". Las personas con un alto SOC están protegidas del estrés debido a la sensación de que los acontecimientos de la vida ocurren por una razón, y que, incluso si no están bajo el control de uno mismo, siguen una lógica (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1996; Rivera de los Santos, Ramos, Moreno y Hernán, 2011). De igual modo, estas personas son más propensas a involucrarse en comportamientos que promueven la salud, ya que este constructo se relaciona de manera inversa a la ansiedad, depresión, desesperación, entre otros (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1996; Costa y Spadoti, 2011; Darling, McWey, Howard y Olmstead, 2007; Fernández, 2009; Özabacı, 2010; Öztekin y Tezer, 2009; Roca y Torres, 2001).

Se han identificado tres componentes del SOC: comprensibilidad, manejabilidad y sentido emocional hacia la vida. El primero se refiere a la percepción de los estresores, internos o externos, que otorgan un sentido cognitivo, ordenado, coherente, consistente, estructurado y claro, y no uno caótico, desordenado, aleatorio, accidental e inexplicable. Por otro lado, manejabilidad se refiere al reconocimiento y el acceso a los recursos necesarios para satisfacer las demandas externas. Así, se define como el grado en que se percibe que los propios recursos están a disposición de uno y que son adecuados para

lidar con las demandas. Finalmente, el sentido emocional hacia la vida se entiende como la importancia de ser participante en los procesos de la conformación del propio destino, así como de la propia experiencia de cada día. Es la experiencia emocional de otorgarle un sentido a la vida y, por lo tanto, experimentar un deseo de hacerle frente (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Öztekin y Tezer, 2009).

En resumen, se entiende el SOC como una medida total de los tres sub-conceptos. Al ser esta alta, promueve un uso de los propios recursos, fomenta el afrontamiento eficaz, resuelve la tensión de una manera saludable y permite evaluar y enfrentar los factores de estrés (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Nielsen y Hansson, 2007; Öztekin y Tezer, 2009). Estas capacidades presentes en los componentes del SOC se relacionan con los Recursos Generales de Resistencia (RGRs), constructo definido por Antonovsky. Estos son factores biológicos, materiales y psicosociales que hacen más fácil a las personas percibir su vida como coherente, estructurada y comprensible. Por ejemplo, son RGRs el dinero, el conocimiento, la experiencia, la autoestima, los hábitos saludables, el compromiso, el apoyo social, el capital cultural, la inteligencia, las tradiciones y la visión de la vida. Poseer estos recursos otorga más oportunidades de hacer frente a los desafíos de la vida y ayudan a construir experiencias coherentes. Lo importante de poseer estos recursos, es el tener la capacidad para utilizarlos, es decir, poseer Sentido de Coherencia (Rivera de los Santos et al., 2011). Entonces, como se halló en muchas investigaciones, se espera que el SOC funcione como un factor protector ante el estrés para los universitarios (Amaya y Gaviarúa, 2007; Anderson, McWey, Howard y Olmstead., 2007; Davidson, Feldman y Margalit, 2012; García-Moya, Rivera, Moreno, Lindström y Jiménez-Iglesias, 2012; Marsh, Clinkinbeard, Thomas y Evans, 2007; Moksnes, Rannestad, Byrne y Espnes., 2011; Saravia, 2013).

Según un estudio elaborado por Amaya y Gaviarúa (2007) en Colombia, se encontró que los estudiantes universitarios tendían a realizar mayormente, en su tiempo libre, actividades sedentarias como dormir, navegar en internet, entre otras. Aquellas personas que realizaban con mayor frecuencia estas actividades presentaron un rango bajo de SOC. De igual modo, se considera importante la relación que guarda el repertorio positivo-emocional, cognitivo y de conducta de los estudiantes dada su capacidad de funcionar como amortiguador del estrés en situaciones difíciles y contribuir con su bienestar psicológico y físico, y su calidad de vida. Este repertorio puede relacionarse con los tres componentes del SOC al considerar que la visión positivo-emocional, cognitiva

y conductual asimilan a la capacidad de comprensión de la situación, el conocimiento de los propios recursos y la visión positiva para enfrentar el estresor. Así, puntuaciones altas en el SOC predicen mayor bienestar físico y psicológico, así como mejor habilidad funcional en las actividades cotidianas (Amaya y Gaviarúa, 2007; Tremolada, 2017). De igual modo, experiencias de una mayor demanda en el contexto estudiantil sumadas a las altas expectativas de sí mismos y de los demás podrían, a largo plazo, generar en los jóvenes un sentimiento crónico de insuficiencia que contribuya a un bajo SOC (Barraza, 2014; Moksnes et al., 2011).

En población universitaria en Lima Metropolitana, existe un número de investigaciones que han estudiado el SOC: Barraza (2014), Dávila (2015) y Cassaretto y Martínez (2012) hallaron una relación inversa entre el SOC y estrés académico y depresión; y una relación positiva entre el SOC e indicadores de salud. De igual modo, Barraza (2014), Córdova (2015), Dávila (2015) y Saravia (2013) encontraron que el soporte social y emocional, el apoyo del entorno familiar, el tener amigos y un grupo de pares se ubica como una prioridad en los estudiantes universitarios para afrontar eventos estresantes de manera exitosa. Los investigadores encontraron que esta necesidad era congruente con las áreas del SOC.

Sin embargo, otras investigaciones mencionan que las relaciones con los padres y amigos también son factores de estrés para algunos estudiantes, lo cual deviene, también, en un efecto en el SOC (Amaya y Gaviarúa, 2007; Darling et al., 2007; García-Moya et al., 2012; Moksnes et al., 2011). Cuando se experimenta menor tensión en estas relaciones, se percibe un mayor sentido de comprensión y capacidad de gestión de la propia vida (Anderson et al., 2007). Al comparar entre sexos, los hombres tienden a mostrar mayor independencia y un mayor SOC, ya que son capaces de realizar las tareas a pesar de la tensión familiar. Las mujeres, por otro lado, tienden a mostrar una mejor salud emocional y física cuando no experimentan estrés en sus relaciones familiares (Anderson et al., 2007; Antonovsky y Sourani, 1988; Barraza, 2014; Córdova, 2015; Nielsen y Hansson, 2007). Esto podría explicar que un alto SOC puede proteger contra enfermedades a las mujeres expuestas a tensión. De este modo, percibir la vida como algo significativo puede promover autoestima y aprovechamiento de las oportunidades generando una reducción del impacto de los riesgos y de las reacciones en cadena negativa (Córdova, 2015; Nielsen y Hansson, 2007).

Es importante recalcar que el SOC, al igual que otras características en los adolescentes, pueden ser menos estables en esta etapa a diferencia de la edad adulta como consecuencia de la naturaleza del período de su desarrollo (Boullosa, 2013; García-Moya et al., 2012; Nilsson, Leppert, Simonsson y Starrin, 2010). Así, se expone que, ante un bajo rango de SOC en adolescentes, se presentarán mayores altibajos emocionales debido a los cambios rápidos y amplios a diferencia de aquellos adolescentes con un mayor SOC (Barraza, 2014; Cassaretto y Martínez, 2012; Saravia, 2013).

A continuación, se expondrán los beneficios de la práctica de actividad física. Esta ayuda a reducir y combatir los efectos del estrés, los síntomas depresivos y a obtener efectos beneficiosos en la salud mental, reduce la ansiedad, mejora el estado de ánimo y el bienestar, aumenta la sensación de eficacia en el manejo de situaciones cotidianas, actúa como un tratamiento moderadamente efectivo ante la prevención de problemas mentales, así como fomenta la participación en valores pro-educativos (Blasco, Capdevila, Pintanel, Valiente y Cruz, 2007; Camacho-Miñano, LaVoi y Barr-Anderson, 2011; Candel, Olmedilla y Blas, 2008; Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007; De la Cruz, Moreno, Pino y Martínez., 2011; Espinoza, Rodríguez, Gálvez y MacMillan, 2011; Lange et al., 2006; Márquez, Rodríguez y Abajo, 2006; Mikkelsen, 2009; Olivares, Lera y Bustos, 2008; Öztekin y Tezer, 2009; Vidarte, Vélez, Sandoval y Alfonso, 2011; Remor y Pérez-Llantada, 2007; Varela, Duarte, Salazar, Lema y Tamayo, 2011). La práctica ocasional de esta actividad ayuda a controlar el efecto de los estresores e influye en la estabilidad física y emocional. Por consiguiente, el ejercicio de esta actividad podría servir como un recurso general de resistencia, que fomenta la salud física y la integración de un grupo de soporte, reduce los niveles de estrés, y puede verse como otra manera de afrontar las tensiones (Antonovsky, 1979; Camacho-Miñano et al., 2011; Darling et al., 2007; García-Moya et al., 2012; Remor y Pérez-Llantada, 2007).

En una investigación realizada por Jiménez, Godoy-Izquierdo y Godoy (2012) en España, las mujeres mostraron niveles menores de práctica física en un contexto extraescolar. El principal motivo por el cual se suele realizar regularmente actividad física es la diversión, seguido de la mejora de la salud, de la forma física y del estado de ánimo. Se le atribuyó mayor peso a los motivos intrínsecos (placer que se produce o el divertimento) que a motivos extrínsecos (mejorar el estado de ánimo, reducir ansiedad, mejorar la salud, controlar el peso, etc.). Por ello, se recomienda que la actividad realizada

sea intrínsecamente motivada, ya que, así, el participante deseará continuar realizando la actividad y la experiencia en sí será gratificante (Kawabata y Mallett, 2011).

En Lima Metropolitana, distintos autores han realizado investigaciones que dan a conocer conductas asociadas a la salud en los estudiantes universitarios (Atuncar, 2017; Becerra, 2013a; 2016; Consorcio de Universidades, 2006; Damian, 2016; Saravia, 2013; Zapata, 2016). Atuncar (2017) halló que el 89% de los estudiantes universitarios realiza actividad física, mientras que el 11%, presenta un nivel bajo de esta actividad. También menciona que la actividad física está asociada de modo inverso con el estrés percibido; es decir, a mayor grado de actividad física de los estudiantes, menores son los niveles de estrés percibido y viceversa. Así, estudiantes con un bajo nivel de estrés mostrarían una mejor condición tanto física como cognitiva.

Becerra (2013a) encontró que el ejercicio hecho regularmente reduce los sentimientos de estrés y ansiedad, produce sensación de bienestar, mejora la ejecución en el trabajo y fortalece el concepto de sí mismo, especialmente en el caso de los más jóvenes. Los estudiantes que tienen mejores hábitos relacionados con el ejercicio físico son los que perciben su salud como excelente. También, Becerra (2016) encontró que el 85% de estudiantes universitarios realiza una actividad física. De estos, los hombres y los que están cursando su primer año de estudio, presentan mejores hábitos relacionados a la actividad física que las mujeres.

Aquellas personas que realizan actividad física de forma vigorosa muestran menor riesgo de tener indicadores negativos de salud mental. Los efectos de esta actividad dependerán de la intensidad de su práctica por lo que, a mayor número de días de actividad física, menor estrés y frecuencia e intensidad de síntomas de malestar físico, mientras que, a mayor edad, mayor sedentarismo durante el tiempo libre, lo cual lleva a una mayor incidencia de trastornos mentales (Becerra; 2013a; De la Cruz et al., 2011; Remor y Pérez-Llantada, 2007). Para la presente investigación se considerará como actividad física todo movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía. La actividad física abarca el ejercicio, pero también otras actividades que entrañan movimiento corporal y se realizan como parte de los momentos de juego, del trabajo, de formas de transporte activas, de las tareas domésticas y de actividades recreativas (Organización Mundial de la Salud).

Al practicar actividad física, la persona puede experimentar diferentes estados. Uno de estos se conoce como *flow*; este se refiere a un estado, una disposición que se da

cuando la información que llega a la conciencia es congruente con las propias metas y habilidades. Este estado se produce la mayoría de las veces ante experiencias óptimas o experiencias de flujo. Estas son situaciones en las que la atención puede emplearse libremente para lograr las propias metas, ya que su función primaria es la de proveer de experiencias agradables ayudando a los participantes y espectadores a alcanzar un estado mental altamente placentero (Abdón, 2014; Csikszentmihalyi, 2013; Mesurado, 2009; Mesurado, 2010; Moneta, 2012; Moreno, Cervelló y Gonzales-Cutre, 2006; Rodríguez, Cifre y Salanova, 2008). La actividad física es uno de los contextos en que se experimenta mayor *flow*, ya que la persona persigue una meta, y se puede alcanzar una sensación de control y concentración ligados al conocimiento del nivel de ejecución para afrontar un desafío (Cervelló, Moreno, Martinez, Ferriz y Moya, 2011; Decloe, Kaczynski y Havitz, 2009; Jiménez et al., 2012; Rodríguez et al., 2008). La energía fluye sin esfuerzo al ser congruente la actividad física que se practica con las habilidades y objetivos de la persona (Csikszentmihalyi, 2013; Kawabata y Mallett, 2011). Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló (2005) encontraron, en una investigación realizada en España, que los alumnos escolares que practican y muestran un gusto por la actividad física se encuentran más orientados a la tarea, poseen un mayor estado de *flow* y menores conductas de indisciplina a diferencia de los alumnos que no gustan de esta actividad.

Como se plantea en la teoría del *flow*, para facilitar este estado, es necesario poseer las habilidades necesarias y acordes al nivel de exigencia de la actividad que se piensa realizar; de otro modo, se experimentará lo contrario al *flow*: ansiedad, preocupación o aburrimiento (Decloe et al., 2009; Llorens, Salanova y Rodríguez, 2013). Por consiguiente, para alcanzar un estado de *flow*, es importante considerar la elevada confianza en uno mismo y en las propias habilidades para enfrentar la tarea, el poseer las capacidades óptimas y congruentes con el nivel de la tarea, la automotivación necesaria para la performance, así como las condiciones óptimas del ambiente y de la retroalimentación (Csikszentmihalyi, 2013; González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa, 2009; Kawabata y Mallett, 2011; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2008; Moreno, González-Cutre y Ruiz-Pérez, 2009).

Existen nueve características o criterios que describen una experiencia óptima: 1) equilibrio entre habilidad y reto, 2) combinación/unión de la acción y el pensamiento, 3) claridad de objetivos, 4) *feedback* claro y sin ambigüedades, 5) concentración sobre la tarea que se está realizando, 6) sentimiento de control, 7) pérdida de autoconciencia, 8)

transformación en la percepción del tiempo, y 9) experiencia autotélica. Estos se pueden resumir en cuatro factores: un primer grupo relacionado a los afectos positivos, un segundo relacionado a la activación cognitiva, un tercero vinculado a la percepción de logro, y un cuarto asociado a la percepción de habilidad para el desarrollo de la tarea específica relacionada con la experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 2013; Mesurado, 2009; Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015). En síntesis, la persona debe encontrar un equilibrio entre la percepción de sus propias habilidades y el desafío que se está planteando; debe implicarse profundamente en la tarea, lo que conlleva concentración, espontaneidad y automatismo. El estado de *flow* se da cuando la persona posee una meta y le otorga un sentido a lo que está realizando; cuando puede recibir información clara e inmediata de lo que está efectuando de acuerdo a la meta planteada. La persona entra en un estado de total concentración, desechando pensamientos extraños o irrelevantes que carecen de relación con la tarea. Se experimenta una gran sensación de control y seguridad, así como de despreocupación por agobios, comentarios o críticas de los demás. Finalmente, la percepción del tiempo se distorsiona, pues se pierde conciencia de ella, y se experimenta un gran placer y diversión por la actividad en sí misma. Por tanto, se puede entender a la actividad física como una situación natural que provee muchas de las características necesarias para la ocurrencia de un estado de flujo, ya que cuenta con una serie de reglas que requiere el aprendizaje de habilidades, se establecen objetivos, se proporciona retroalimentación, facilita el ejercicio del control, la concentración y la participación en la actividad (Abdón, 2014; Cepeda y Romero, 2016; Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; González-Cutre et al., 2009; Mesurado, 2009; Moneta, 2012; Moreno et al., 2008; Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015; Salanova, Bakker y Llorens, 2006; Kawabata y Mallett, 2011).

Para alcanzar una experiencia plena de *flow*, será adecuado incitar el establecimiento de retos progresivos y el desarrollo de las consiguientes habilidades para conseguirlos. Entonces, aquellas personas con una tendencia autotélica se encuentran más predispuestas a experimentar un estado de *flow* en cualquier actividad que acometan. Además, experimentar estados subjetivos positivos como este es una de las principales razones por las que las personas mantienen la conducta a medio y largo plazo (Jiménez et al., 2012).

En consecuencia, se evidencia una concordancia entre los componentes del SOC y los factores que promueven un estado de *flow*. Ambos factores se encuentran

relacionados con la capacidad de estar en control, y de conocer las habilidades y recursos de uno mismo, poseer la confianza de que el rendimiento en la actividad o en el afronte del estresor será adecuado (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Csikszentmihalyi, 2013). Tanto la experiencia de *flow* como el SOC se contraponen a la sensación de ansiedad. El primero, al no poder responder al reto y, el segundo, por no poder afrontar el estresor de manera adecuada (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Costa y Spadoti, 2011; Decloe et al., 2009; Fernández, 2009; González-Cutre et al., 2009; Mesurado, 2010; Özabacı, 2010; Öztekin y Tezer, 2009; Salanova et al., 2006). La actividad física y la meditativa se podrían entender como un espacio primordial para la experimentación de un estado de *flow*, así como del mantenimiento de un SOC alto en el estudiante universitario. Por lo tanto, una experiencia de *flow* durante estas actividades llevará a un total provecho de sus beneficios tanto físicos como mentales (Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; González-Cutre et al., 2009). A esto se le suma una sensación de placer producto de la actividad (Jiménez et al., 2012) la cual fomentará recursos generales de resistencia que ayudarán a lidiar con los retos y exigencias del ambiente universitario (Antonovsky, 1979).

Al poseer una predisposición para experimentar los estresores como un reto, se pueden vivenciar estas situaciones óptimamente y posiblemente conseguir una experiencia de *flow*. Considerando las propias habilidades, el estudiante universitario no temerá volver a experimentar esta situación al verlas como constructivas, lo que lo llevará a un círculo en el que el *flow* refuerza el SOC y viceversa. De este modo, se genera un nivel de confianza en las habilidades de uno mismo y de la capacidad de poder afrontar adecuadamente los estresores de la vida universitaria (Antonovsky, 1979; Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; Kawabata y Mallett, 2011; Moreno et al., 2008). Se sabe que aquellos alumnos que desarrollan estrategias afectivas, basadas en el empleo de autoinstrucciones, autocontrol, técnicas contradistractoras de la atención, estrategias motivacionales, y las estrategias metacognitivas de autoconocimiento de la persona, tarea y de los procesos cognitivos presentes en el aprendizaje, presentan un mayor rendimiento académico. Por ello, los estudiantes alcanzan sus metas académicas haciendo uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales orientadas al aprendizaje, y al conocimiento de la tarea y de las propias habilidades (Cardozo, 2008; Mas y Medinas, 2007).

La importancia de esta investigación se apoya en la búsqueda de la promoción de la salud en la comunidad universitaria mediante la educación de hábitos alimenticios saludable, hábitos de estudios, realización de actividad física, entre otras acciones. Por ello, se considera relevante la revisión tanto del SOC como del estado de *flow*. Estos constructos, pertenecientes a la rama de la psicología positiva, cuentan con puntos congruentes en sus efectos en el estudiante como, por ejemplo, la relación negativa con el estrés, angustia, depresión, entre otras. De igual modo, las dos se caracterizan en colocar al sujeto como dueño y guía de sus propias habilidades (Antonovsky, 1979; Antonovsky, 1987; Antonovsky, 1996; Cervelló et al., 2011; Csikszentmihalyi, 2013; Jiménez et al., 2012; Mesurado, 2009; Moreno et al., 2006; Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2009; Decloe et al., 2009; Nielsen y Hansson, 2007). Actualmente, el ámbito académico cuenta con pocas investigaciones empíricas que aborden la relación de estos constructos en esta población. Por ello, es relevante fomentar más su estudio tanto para la comunidad educativa como para la población en general. El estudio de esta relación apoyará la planeación de programas de prevención, específicamente su relación con la práctica de actividad física como una acción preventiva.

En suma, el propósito del presente estudio es conocer la relación entre los constructos SOC y estado de flow, en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, que se encuentran cursando los primeros ciclos. También, se espera descubrir si existe relación entre los constructos de acuerdo al sexo y al tipo de actividad física que se practica.

Método

Participantes

El grupo de estudio estuvo compuesto por 138 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, de los cuales 95 fueron mujeres (68.8%) y 43 hombres (31.2%). La edad promedio fue de 18.20 años ($DE = 1.21$) con un mínimo de 16 años y un máximo de 22 años, todos peruanos. Asimismo, la mayoría de los estudiantes pertenecían a la provincia de Lima Metropolitana (Lima Metropolitana = 85.5% y Otras provincias = 13.8%). El grupo estuvo compuesto por estudiantes de especialidades relacionadas a Letras (89.9%) y Ciencias (10.1%). Estos se encontraban cursando los dos primeros años de estudio. Se hizo uso de una ficha sociodemográfica en la cual se consultó sobre la actividad física que realizaba cada estudiante (*Apéndice C*). Cabe resaltar que se presentó a los participantes un consentimiento informado, en el cual accedían a la aplicación de forma voluntaria y confidencial (*Apéndice A*). Asimismo, si lo deseaban, podían retirarse en cualquier momento.

Medición

Sentido de Coherencia. Se utilizó el cuestionario de Orientación hacia la vida SOC-13 (Antonovsky, 1987) validado en población peruana (Saravia, Iberico y Yearwood, 2015). El formato del cuestionario es de autoinforme y consta de 13 ítems agrupados en tres componentes: Comprensibilidad (ítems 2, 6, 8, 9, 11), Manejabilidad (ítems 3, 5, 10, 13) y Sentido emocional hacia la vida (ítems 1, 4, 7, 12). Se califica mediante una escala Likert de 7 puntos, donde los ítems 1, 2, 3, 7 y 10 son inversos. La escala SOC-13 mostró propiedades psicométricas adecuadas respecto a la consistencia interna, validez de criterio y la estructura de factores. Los estudios demuestran que se necesita un rango entre α 0.70 a α 0.92 para poseer consistencia interna. En el estudio mencionado, se reportó un nivel de fiabilidad adecuado (0.80) que mostraba una adecuada consistencia interna. La subescala Comprensibilidad reportó un coeficiente de confiabilidad de 0.63; la subescala Manejabilidad, 0.59; y la de Sentido emocional hacia la vida, 0.61 (Saravia et al., 2015).

La escala SOC-13 ha sido utilizada en investigaciones previas en la misma población universitaria limeña (Barraza, 2014; Córdova, 2015; Dávila, 2015; Saravia, 2013; Saravia et al., 2015) mostrando adecuadas propiedades psicométricas.

En la presente investigación, se alcanzó una adecuada consistencia interna con un alfa de Cronbach .83. Se hallaron los siguientes coeficientes de confiabilidad para los tres componentes de la escala: Comprensibilidad presenta un alfa de 0.63, Manejabilidad presenta un alfa de 0.66 y Sentido emocional hacia la vida presenta un alfa de 0.69 (*Apéndice D*).

Flow. Se utilizó una versión adaptada al español por García-Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló (2008) de la EFE (Escala de Flow Estado) de Jackson y Marsh (1996). Acha y Matos (2014) adaptaron su uso para una muestra de estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. Según un análisis factorial confirmatorio, los resultados de su investigación expresan que los niveles de ajuste de la EFE son adecuados (RMSEA 0.058 sea igual o menor a 0.06; el SRMR 0.092 sea igual o menor a 0.90, y el CFI 0.98 sea mayor o igual a 0.95). Se reportó una confiabilidad de la escala total de 0.93, y mayor a 0.75 para cada una de las áreas de la EFE. La prueba está compuesta por 36 ítems que conforman un factor general que mide el *flow*, y nueve factores de segundo orden que conforman los nueve componentes del *flow*: Balance desafío habilidad, combinación de acción y conciencia, metas claras, retroalimentación, concentración en la tarea actual, sentido de control, pérdida de la auto-conciencia, transformación del tiempo, y experiencia autotélica. Hay 4 ítems por factor de segundo orden. Se responden en una escala Likert de 7 puntos, donde 1 es completamente falso y 7 completamente verdadero. No se presentan ítems inversos. Previas investigaciones han demostrado la adecuada estabilidad de la prueba para la población de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana (Acha, 2014; Acha y Matos, 2014; Alfaro, 2016).

En la presente investigación, se encontró una adecuada consistencia interna para la prueba, con un alfa de Cronbach de 0.95. De igual modo, los alfas de Cronbach de los nueve componentes de la prueba superaron el 0.70: 0.75 para transformación del tiempo, 0.79 para pérdida de la auto-conciencia, 0.85 para combinación de acción y conciencia, 0.87 para concentración en la tarea, 0.88 para metas claras, 0.89 para retroalimentación, 0.89 para sentido de control, 0.90 para balance entre desafío-habilidad, y 0.94 para experiencia autotélica (*Apéndice E*).

Dentro de la prueba EFE, se les solicitó a los participantes que colocaran una actividad física intensa o meditativa que hayan disfrutado mucho hacer. También, se les presentó algunos ejemplos en caso no quede claro el enunciado. Sus respuestas deberían basarse en la actividad que colocaron.

Procedimiento

La obtención del grupo de estudio se dio mediante la coordinación con el responsable de una unidad académica de la universidad, quien asignó 4 aulas para la aplicación. De estos, el primer grupo resolvió la batería de pruebas una semana previa a exámenes parciales, los tres siguientes grupos fueron visitados la semana siguiente.

Al iniciar la aplicación, se explicó el objetivo del estudio y se brindó el consentimiento informado a cada alumno. Habiendo aceptado su participación, se procedió a aplicar la ficha de datos (*Apéndice D*) y los protocolos SOC-13 y EFE, en el respectivo orden.

Análisis de datos

Se seleccionaron aquellos casos que cumplieron con los requisitos planteados. Se inició con 155 participantes y, luego de eliminar los protocolos incompletos y a aquellos participantes que no cumplieron con los criterios de inclusión, se obtuvo un total de 138 participantes. Se eliminaron 7 participantes que no especificaron su edad, 9 participantes que no reportaron su país de origen y 1 participante perteneciente a México. Se crearon las variables correspondientes a la puntuación total de cada prueba (SOC-13 y EFE), las 3 variables correspondientes a los 3 componentes del SOC y las 9 variables correspondientes a los 9 componentes de la EFE.

Para la realización de los análisis estadísticos, se utilizó la versión 22 del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). En primer lugar, se obtuvieron los puntajes descriptivos de las variables. Luego, se estudió la confiabilidad de los instrumentos (SOC-13 y EFE) mediante el método de consistencia interna. Se realizaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y se obtuvo que los datos son no paramétricos. Por ello, se utilizó la prueba de Spearman para efectuar las correlaciones, primero entre el puntaje global de la EFE y los tres componentes del SOC-13, y, luego, entre los puntajes de los 9 componentes de la EFE y los 3 componentes del SOC-13.

Para resolver los objetivos específicos se realizaron comparaciones de medias utilizando dos criterios: el primero, por sexo, y el segundo, por actividad física. Para ello, se realizaron pruebas T para las variables paramétricas y comparación de medias U-Mann Whitney para variables no paramétricas.



Resultados

A continuación, se muestran los resultados en función a los objetivos planteados en la presente investigación. Se presentarán los descriptivos de las puntuaciones para cada escala y sus dimensiones. En primer lugar, se dará a conocer lo obtenido en cuanto al objetivo general constituido por los puntajes de las correlaciones entre la escala SOC-13 y la escala EFE. De igual modo, se expondrán los objetivos específicos en donde se presentan la correlación entre las áreas de la escala EFE y las áreas del SOC-13. Finalmente, se agregarán las diferencias significativas de las escalas según las variables sociodemográficas de sexo, y actividad aeróbica, anaeróbica y meditativa.

Sobre el objetivo general de la investigación, se observa en la tabla 1 una correlación directa entre los tres componentes del SOC-13 y la escala EFE. De la muestra (N=138), se puede decir que existe una relación directa entre la capacidad de experimentar un estado de *flow* y las tres subescalas del SOC-13, donde la subescala de Comprensibilidad es la que presenta mayor correlación y la subescala de Manejabilidad, una menor correlación.

Tabla 1

Correlación entre estado de flow y SOC

Escalas	Flow Estado
Comprensibilidad	0.25**
Manejabilidad	0.21*
Sentido emocional hacia la vida	0.23**

N=138 ***. p < .01* **. p < .05*

Como se observa en la tabla 2, se encontraron correlaciones directas entre las subescalas del SOC-13 y algunas áreas de la escala EFE. Las tres subescalas del SOC-13 correlacionan con 5 subescalas de la EFE (Balance desafío-habilidad, Metas claras, Retroalimentación, Concentración en la tarea y Sentido de control).

Tabla 2

Correlación entre el SOC y las áreas del estado de flow

Escalas	Ba	Com	Me	Re	Con	Sen	Per	Tra	Ex
Comprensibilidad	0.28**	0.06	0.27**	0.35**	0.26**	0.27**	0.11	0.10	0.12
Manejabilidad	0.26**	-0.02	0.21**	0.25**	0.24**	0.29**	0.16	0.06	0.16
Sentido emocional hacia la vida	0.25**	0.03	0.35**	0.26**	0.20*	0.21*	0.06	0.09	0.21*

**. $p < .01$ *. $p < .05$

Abreviaturas: Balance desafío habilidad (Ba), Combinación de acción y conciencia (Com), Metas claras (Me), Retroalimentación (Re), Concentración en la tarea (Con), Sentido de control (Sen) Pérdida de la auto-conciencia (Per), Transformación del tiempo (Tra), Experiencia autotélica (Ex)

Se encontró que el puntaje en la dimensión de Comprensibilidad es significativamente mayor que el resto de las dimensiones de la prueba SOC-13. En el caso de la EFE, se encontró que la dimensión Experiencia autotélica es significativamente mayor que el resto de las subescalas (*Apéndice G*).

Sobre las puntuaciones descriptivas, se encontró que la escala total de Sentido de coherencia presenta una mediana de 56, sus dimensiones presentan una median de 20 para Comprensibilidad, una mediana de 18 para Manejabilidad y una mediana de 21 para Sentido emocional hacia la vida. En cuanto a la EFE, la escala total presenta una mediana de 196.50. Para cada una de las dimensiones, se encontraron las siguientes medianas: 23 para Balance entre desafío habilidad, 20 para Combinación de acción y conciencia, 23 para Metas claras, 21.50 para Retroalimentación, 22 para Concentración en la tarea, 22 para Sentido de control, 20.06 para Pérdida de la auto-conciencia, 21 para Transformación del tiempo y 27 para Experiencia autotélica (*Apéndice H*).

Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones medias de las subescalas Comprensibilidad y Manejabilidad del SOC-13 entre los hombres y las mujeres. Se puede apreciar que los hombres puntuaron más alto que las mujeres en las subescalas mencionadas.

Tabla 3*Diferencia de las escalas Comprensibilidad y Manejabilidad del SOC según sexo*

Escalas	Femenino		Masculino		t (98)	P
	N = 95		N = 43			
	M	DE	M	DE		
Comprensibilidad	19.42	5.56	21.53	4.81	2.15	.033
Manejabilidad	16.95	4.59	18.63	4.63	1.99	.049

N=138 p < 0.05

Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones medias de la subescala “Combinación de acción y conciencia” de la EFE entre hombres y mujeres. A diferencia de la tabla anterior, en este caso, las mujeres mostraron puntuaciones más altas que los hombres (tabla 4 en *Apéndice I*).

La tabla 5 (*Apéndice I*) muestra diferencias significativas en las puntuaciones totales de la EFE entre aquellos participantes que solo realizan actividad anaeróbica y aquellos que realizan actividad aeróbica y meditativa. Como se observa, aquellos participantes que realizan dos actividades tienden a puntuar más alto que aquellos que solo realizan actividad anaeróbica.

En las tablas 6, 7 y 8 (*Apéndice I*) se observan los resultados significativos sobre la práctica de actividad física y su efecto en las puntuaciones de las subescalas de la EFE. En primer lugar, destaca que aquellos participantes que no realizan ningún tipo de actividad física puntúan bajo en la subescala “Pérdida de la auto-conciencia”, a diferencia de aquellos que practican una actividad física, en este caso aeróbica, los cuales muestran una puntuación mayor. Luego, se observa que aquellos participantes que realizan actividad física aeróbica y meditativa, en conjunto, presentan una puntuación media mayor en la subescala “Pérdida de la auto-conciencia” a diferencia de los participantes que realizan solo una actividad, sea solo meditativa o solo anaeróbica.

Finalmente, no se encontraron diferencias significativas para la comparación de puntuaciones según la práctica de una actividad física, debido a que no se contó con un número adecuado de participantes para cada sub-grupo.



Discusión

A continuación, se discutirán los resultados expuestos en el capítulo anterior. El objetivo del estudio es conocer si existe relación entre los constructos Sentido de Coherencia (SOC) y estado de *flow* en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, que dedican su tiempo de ocio a la realización de una actividad física. Se espera conocer si existe una relación entre las áreas que componen cada constructo, así como encontrar una diferencia entre hombre y mujeres, y entre aquellos estudiantes que practican un tipo específico de actividad física.

Sobre el objetivo general, se puede suponer que existe una relación entre la capacidad de experimentar un estado de *flow* durante la práctica de una actividad física y/o meditativa, y los tres componentes del sentido de coherencia: la capacidad de otorgarles un sentido coherente y estructurado a los estresores, el reconocer y poder acceder a los propios recursos para enfrentar los estresores, y el poder involucrarse con las experiencias de cada día para poder influir en ellas. Si se revisa detenidamente estos componentes, se puede notar que guardan cierta relación teórica con la definición de experiencias óptimas para el estado de *flow*.

En primer lugar, el *flow*, como ya se mencionó, es una disposición que se da cuando la información que llega a la conciencia es congruente con las propias metas y habilidades. Se produce ante experiencias óptimas o experiencias de flujo, y existe una gran variedad de autores que plantean un número diferente de criterios para considerar una experiencia óptima (Cepeda y Romero, 2016; Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; González-Cutre et al., 2009; Mesurado, 2009; Moreno et al., 2008; Orta, 2013; Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015; Kawabata y Mallett, 2011). En la presente investigación, se obtuvo relación entre el constructo estado de *flow* y las áreas del SOC.

Se considera el punto principal del estado de *flow* (balance entre la habilidad y desafío), que la persona tenga conocimiento de sus capacidades, de sus fortalezas y sus habilidades para desenvolverse mejor contra los desafíos. Esto se relaciona con el área de comprensibilidad del SOC, en la cual la persona percibe los estresores, internos o externos, y les otorga un sentido cognitivo, ordenado, coherente, consistente, estructurado y claro. El conocimiento del desafío es importante, ya que permite a la persona hacer uso

de sus habilidades, planificando el modo adecuado de hacer frente, por ejemplo, a los exámenes finales en la universidad.

Trasladando esto a la población universitaria de Lima, se debe considerar lo necesario que es para los estudiantes el poder reconocer y acceder a estas habilidades propias. Sobre la teoría revisada del *flow*, se entiende que, para que una situación resulte estimulante y, por lo tanto, óptima, esta debe poseer un nivel de reto congruente con las habilidades de la persona. En estas situaciones, la atención se emplea libremente para lograr las propias metas. Las características más relevantes para entender su relación con el SOC serían las siguientes: claridad de meta, retroalimentación inmediata, balance entre desafío y habilidad, sentido de control sobre la actividad (Antonovsky, 1979; Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; Elbe, Strahler, Krstrup, Wikman y Stelter, 2010; González-Cutre et al., 2009; Kawabata y Mallett, 2011; Mesurado, 2009; Mesurado, 2010; Moneta, 2012; Moreno et al., 2006; Moreno et al., 2009; Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015; Rodríguez et al., 2008).

Durante épocas de evaluaciones y exámenes, los estudiantes deben hacer uso no solo de sus habilidades adquiridas durante el semestre, sino también, en algunos casos, de una carga de angustia necesaria para hacer frente a esta etapa de estudios. Casari, Anglada y Daher (2014) hallaron que aquellos estudiantes que consideraban que sus habilidades académicas no se encontraban al mismo nivel que las evaluaciones, implementaron esfuerzos mayores y recursos extras para poder alcanzar un rendimiento mejor que si tuviesen las habilidades congruentes con el nivel de los retos. Esto se veía acompañado de un nivel alto de angustia que movilizaba a los estudiantes a buscar otros métodos para prepararse para los exámenes. Por ello, a mayor angustia académica, mayores niveles de estrés que irán acompañados de hábitos y conductas negativas para la salud mental del estudiante. Aquellos estudiantes que presentan una ansiedad alta ante las evaluaciones utilizarán estrategias de estudio como la repetición y memorización con un aprendizaje superficial de los contenidos, a diferencia de aquellos estudiantes con ansiedad baja que utilizan estrategias de estudio reflexivo como la elaboración y el pensamiento crítico (Casari et al., 2014).

Así, el balance entre las habilidades del alumno y el nivel de dificultad de las evaluaciones tendrá un efecto menos angustiante al poder acceder a una serie de herramientas y conocimientos necesarios para hacer frente a los exámenes (Casari et al., 2014; Kohler, 2013; Pallant y Lae, 2002). De este modo, este criterio necesario para

alcanzar una experiencia óptima requiere de la comprensión de las propias habilidades, así como del alcance a ella (áreas de comprensibilidad y manejabilidad del SOC). Estas estarán acompañadas de estrategias positivas orientadas al problema que permiten al estudiante afrontar las actividades académicas, como la resolución de problemas, análisis lógico, búsqueda de apoyo que permiten controlar el estrés generado en el estudiante, a diferencia de la evitación, estrategia mayormente utilizada bajo una alta angustia (Córdova, 2015; Chávez, Contreras y Velázquez, 2014; Cornejo y Lucero, 2005).

Por todo lo anterior, **la actividad física puede** verse como una de esas estrategias si consideramos el apoyo de un instructor o acompañante durante la práctica que refuerce los logros y el esfuerzo del estudiante (Arias, Cardoso, Aguirre-Loaiza y Arenas, 2016; Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007; Paoloni y Rinaudo, 2009). De este modo, se fomenta una sensación de placer producto de la actividad, la cual fomentará recursos generales de resistencia que ayudarán a lidiar con los retos y exigencias del ambiente universitario, así como pensamientos positivos en el estudiante que le permiten manejar ideas y creencias que lo orienten a percibirse como alguien con recursos, que puede encontrar diversas herramientas para hacer frente a los estresores académicos y fomentar una mayor salud física y mental (Chau y Saravia, 2014; Chávez et al., 2014; Kohler, 2013; Pallant y Lae, 2002; Prieto, 2003; Saravia, 2013). Entonces, se propone a la actividad física como un espacio primordial para la experimentación de un estado de *flow*, así como del mantenimiento de un sentido de coherencia fuerte en el estudiante universitario.

Adicionalmente, los constructos estudiados guardan relación en tanto se centran en la persona, en su capacidad de conocer sus recursos, en ser capaz de reconocer la tarea o el evento, y en poder involucrarse en el ejercicio de la actividad, lo que otorga un sentido emocional y personal que produce una sensación placentera (Antonovsky, 1979). Al observar profundamente los resultados, vemos que la relación se encuentra, principalmente, en la capacidad de reconocer la actividad y los propios recursos, los cuales se usan durante el ejercicio. Así, vemos que las áreas que mejor se relacionan de la escala EFE con las áreas del SOC son Metas claras, Retroalimentación, Concentración en la tarea y Sentido de control (Martínez, 2015; Orta, 2013).

El área Metas claras se refiere a la capacidad de saber, exactamente, lo que se quiere alcanzar, de modo que se facilita la entrada a un estado de *flow* (Martínez, 2015). En la investigación, se halló que esta área del *flow* presentaba relación con los componentes del SOC, especialmente con la experiencia emocional de otorgar un sentido

a la vida. Se puede suponer que la capacidad de conectarse con el sentido de vida de uno requiere visualizar y conocer sus deseos, sus metas, a dónde quiere apuntar. Relacionado con la práctica de algún deporte, la capacidad de conectarse con el sentido de la actividad a realizar, de lo que se espera conseguir o lograr (por ejemplo, relajarse, liberar tensiones, mantenerse saludable, entre otros) ayuda tanto a entrar en un estado de *flow* como a desarrollar una capacidad para sentirse dueño del propio destino. Como se halló en diversas investigaciones, tanto la actividad física como la académica son situaciones que fomentan la expresión del *flow* en los estudiantes universitarios (Abdón, 2014; Cervelló et al., 2011; Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; Ferriz y Moreno, 2009; Jackson, Ford, Kimiecik y Marsh, 1998; Jiménez et al., 2012; Kawabata y Mallett, 2011; Marsh y Jackson, 1999; Mesurado, 2009; Mesurado, 2010; Moneta, 2012; Moreno et al., 2005; Moreno et al., 2006; Rodríguez et al., 2008; Sabatini, 2015).

Cuando los alumnos realizan una actividad voluntariamente, experimentan mayores niveles de percepción de logro, atención, concentración y emociones positivas (Mesurado, 2010). La actividad física funcionaría, entonces, como un promotor de esta característica necesaria para el estado de *flow*, así como de la disposición a afrontar los eventos estresantes que les otorga un sentido en la vida de uno (Cepeda y Romero, 2016; González-Cutre et al., 2009; Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015). Tanto el componente Comprensibilidad como Manejabilidad se encuentran relacionados con el conocimiento de la actividad o estresor, y el conocimiento y alcance de las habilidades o recursos. Así, se puede suponer que la capacidad de visualizar las metas claras requiere un conocimiento tanto del evento o situación, como de las propias capacidades. De igual modo, el estado de *flow* correlaciona de manera positiva con el uso de estrategias de afrontamiento orientadas a la tarea, es decir, un buen plan de actuación (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2011). Además, a medida que transcurren los años, los niveles de ansiedad van disminuyendo y se modifican las estrategias de afrontamiento, lo cual permite al estudiante enfrentar estos estresores académicos de una manera más eficiente con un mejor rendimiento (Casari et al., 2014). De este modo, en la población universitaria estudiada, podemos suponer que el fomento de actividad física resultará beneficioso no solo para la salud física y mental, sino también para el fomento de la capacidad de plantearse metas claras utilizando la experiencia del deporte y trasladándola a la actividad académica.

Sobre el área de retroalimentación, esta se halló relacionada con los componentes del SOC, especialmente con comprensibilidad. Este componente, también llamado *feedback*, es un factor clave referido a la comunicación constante de la persona consigo misma, de modo que logra que se tenga un dominio firme de la tarea y orientación a las metas al sentir que se está yendo por el camino indicado (Martínez, 2015). Esto implica un conocimiento de las propias habilidades y una conexión con ellas (manejabilidad), así como del conocimiento de la tarea. En el caso del estudiante, será necesario un conocimiento del tipo de actividad que se está realizando, las pautas o pasos que se deben realizar para efectuarla bien, así como la recepción de *feedback*. Esta podrá fomentar también un sentido de competencia y un deseo por superarse a sí mismo o a otros (Amado, Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2011; Amado et al., 2011b; Moreno et al., 2009). El *feedback* interno elaborado por los estudiantes y el *feedback* externo proporcionado por el docente constituyen un aspecto central para entender la dinámica motivacional (intrínseca y/o extrínseca) de los estudiantes, así como el nivel de ejecución y los logros alcanzados (Arias et al., 2016; Paoloni y Rinaudo, 2009).

Sobre las áreas del estado de *flow*, concentración en la tarea se halló relacionada con todos los componentes del SOC. Martínez (2015) menciona que la concentración es un componente fundamental para alcanzar un estado de *flow*. Durante una experiencia óptima, la persona se encuentra en un estado de concentración máxima pudiendo separar los pensamientos o ideas que no sean necesarias para el desarrollo de esta actividad. Como ya se mencionó anteriormente, la capacidad de reconocer el estresor y acceder a las propias habilidades guarda una estrecha relación con la gran mayoría de las áreas del estado de *flow*. La capacidad de poder concentrarse en la tarea a realizar requiere de las capacidades mencionadas correspondientes al SOC. El deporte, como experiencia óptima para entrar a un estado de *flow*, exige un nivel de concentración en el que se puedan obviar aquellos pensamientos irrelevantes para la realización de la actividad. El pensar en el deporte que se esté realizando, el nivel de desafío o dificultad, así como el nivel de las propias habilidades exige una concentración total y atención focalizada.

Finalmente, el área del sentido de control del estado de *flow* se refiere a, según Martínez (2015), la valoración que tiene la persona de que la ejecución de la actividad depende de ella y de su perseverancia y fortaleza para finalizar la tarea de forma eficaz. En la presente investigación, se halló una relación entre esta área y los componentes del SOC, especialmente manejabilidad. Este resultado parece ejemplificar la relación que

guardan estas dos áreas de los constructos con la capacidad de conectarse con los recursos propios para ejecutar la actividad de manera eficaz y exitosa. Así, la capacidad de sentir control ante la ejecución de una actividad física requiere de un conocimiento básico de las propias habilidades y de una confianza en que uno resultará triunfante (Mesurado, 2010). Según Cepeda y Romero (2016), “a través de la práctica sistemática el deportista puede aumentar la confianza percibiendo positivamente su capacidad de regular una situación estresante” (p. 177). Así, entendemos la sensación de control como una capacidad que permite ponernos en contactos con las propias habilidades. La actividad física resalta como un espacio primordial al desarrollo de esta sensación de control junto con las áreas del *flow* ya mencionadas en la población estudiada.

Existe una gran variedad de investigaciones realizadas en América y Europa que han encontrado una fuerte relación entre el *flow* y la práctica de actividad física (Cepeda y Romero, 2016; Decloe, 2009; Elbe et al., 2010; González-Cutre et al., 2009; Jiménez et al., 2012; Kawabata y Mallett, 2011; Mesurado, 2010; Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2009; Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015). De igual modo, se menciona la importancia de las experiencias positivas en el ámbito laboral que fomentan la aparición del estado de *flow* (Rodríguez et al., 2008; Salanova et al., 2006; Salanova y Llorens, 2008). Si se traslada lo dicho al contexto universitario, se podrá suponer que, al sentirse eficaz durante los estudios o el trabajo, el estudiante podrá vincularse efectivamente con esta acción para llegar a experimentarla como una experiencia óptima que focalice su atención y concentración, así como la sensación de control total sobre la situación, entre otros aspectos. Al poseer una predisposición para experimentar los estresores como un reto, considerando las propias habilidades, el estudiante universitario no temerá volver a experimentar esta situación al verla como algo constructivo. Esto promoverá un círculo en el que el estado de *flow* refuerza al sentido de coherencia y viceversa. Para ello, son necesarios una serie de recursos educativos que se encuentren accesibles y que son brindados por el centro de estudios. Por ello, la experiencia de flujo durante el aprendizaje podrá mediar en el aumento de recursos personales en el futuro (Moreno et al., 2009).

Por todo lo dicho, el estudiante es capaz de enfocar toda su conciencia y atención mientras realiza una actividad deportiva en la cual se siente cómodo, en control y reconoce sus habilidades por lo que experimenta placer durante su acción (Collins, 2015; Jackson et al., 1998; Marsh y Jackson, 1999). Se incrementa la motivación del estudiante hacia enfrentar sus responsabilidades académicas, lo que también incrementa su

desenvolvimiento en esta. Por ello, el estado de satisfacción ante el logro que se da en estas experiencias óptimas brinda la oportunidad y la búsqueda del estudiante por regresar al ejercicio de esta actividad, sea deportiva o académica (Pallant y Lae, 2002).

Se evidencia que el deporte, sea practicado de manera profesional o por ocio, afecta el estado de la persona que lo practica si es que se ha conseguido el nivel requerido de habilidades para la realización de la actividad (Endo, Kanou y Oishi, 2012). En la presente investigación, se encontraron notorias diferencias entre aquellos participantes que realizaban actividad física y aquellos que no la practicaban. Específicamente, se evidenció una mayor pérdida de la conciencia en aquellos que practicaban una actividad física que aquellos que no realizaban ninguna. Esto concuerda con las investigaciones revisadas (Arias et al., 2016; Endo et al., 2012). Sin embargo, debido a los requisitos estadísticos, no se puede considerar que estos resultados sean representativos de la población estudiada.

Se encontró que los hombres puntuaron más alto que las mujeres en dos áreas del SOC (Comprensibilidad y Manejabilidad). Esto coincide con otras investigaciones revisadas en Europa y América (Darling et al., 2007; Eriksson y Lindstrom, 2005; García-Moya et al., 2012; Marsh et al., 2007; Moksnes et al., 2011; Moksnes, Espnes y Lillefjell, 2012; Moksnes, Løhre y Espnes, 2013; Zarzycka y Rydz, 2014). Investigaciones realizadas en población universitaria peruana demuestran los mismos hallazgos (Córdova, 2015; Dávila, 2015; Saravia, 2013). Uno de los modos por el cual se podría entender la diferencia en las puntuaciones entre los hombres y mujeres es la diferencia entre los estilos de afrontamiento de los dos sexos (Córdova, 2015; Eriksson y Lindstrom, 2005; Saravia, 2013). El apoyo social, las relaciones interpersonales y familiares, esta última en especial, juegan un gran papel en el afrontamiento del estudiante universitario, como uno de los muchos recursos con los que cuenta (Anderson et al., 2007; Antonovsky y Sourani, 1988; Barraza, 2014; Córdova, 2015; García-Moya, Rivera y Moreno, 2013; García-Moya, Rivera, Moreno y López, 2013). A pesar de que diversas investigaciones revisadas mencionan que no existen diferencias significativas en el SOC para mujeres y hombres adolescentes, se halló la existencia de diferentes patrones en el desarrollo del SOC de acuerdo al sexo, donde las mujeres tienden a experimentar una baja en esta disposición debido a que se encuentran atravesando por cambios en el periodo de desarrollo durante la adolescencia y la etapa universitaria (Anderson et al., 2007; Barraza, 2014; Córdova, 2015; Darling et al., 2007; García-Moya et al., 2012; Marsh et al., 2007; Moksnes et al.,

2011; Nielsen y Hansson, 2007; Saravia, 2013). Se halló, también, que las mujeres estudiantes universitarias suelen buscar apoyo en sus amistades y en familiares cercanos para pedir consejos y hallar comprensión, lo que podría explicar una mayor reactividad y vulnerabilidad al estrés (Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradás, 2013; Córdova, 2015; Saravia, 2013). A diferencia de esto, los hombres se muestran más centrados en sus propias acciones pensando en el “yo puedo todo”. En otras palabras, cuando hay menos tensión en las relaciones con los padres y amigos, los hombres perciben un mayor sentido de comprensibilidad y manejabilidad en sus vidas. Sin embargo, en el contexto social limeño de una universidad privada, se les enseña a los hombres el estereotipo de ser independientes y la frase “Yo puedo todo”. Por lo tanto, el impacto de las relaciones con los miembros de la familia puede facilitar su independencia y una actitud de “Yo puedo hacer esto”, así como la adopción de acciones ante las dificultades en vez de preocuparse por ellas (Anderson et al., 2007; Arias et al., 2016; Cabanach et al., 2013; Darling et al., 2007; Saravia, 2013). Esto concuerda con los resultados hallados en la presente investigación.

A diferencia de los hombres, las mujeres que no experimentan estrés en sus relaciones familiares tienden a gozar de una mejor salud emocional y física, así como de calidad de vida, los cuales están relacionados con su SOC. También, hay que señalar que las mujeres mantienen un contacto más frecuente con sus padres que los hombres (Anderson et al., 2007; Córdova, 2015; Saravia, 2013). Por lo tanto, parece que el papel de las amistades y las relaciones, en general, son más importantes para las mujeres en esta investigación. A pesar de que, tanto los hombres como las mujeres, pueden afrontar individualmente los estresores, el afrontamiento familiar modifica su estrés y esto puede conducir a una mejor salud emocional, salud física y calidad de vida (Anderson et al., 2007; García-Moya, Rivera, Moreno y López, 2013; Saavedra, Paz, Vargas, Robles, Poma, González y Saavedra, 2013).

Otro modo por el cual se podría evidenciar esta diferencia es el proceso de socialización para el género femenino, lo cual genera un desarrollo más lento de un fuerte SOC (Zarzycka y Rydz, 2014). Diferentes investigaciones han encontrado que las mujeres, jóvenes o adultas, tienden a reportar puntuaciones altas en escalas de estrés a diferencia de los hombres (Castillo, Prado y Vega, 2010; Fernández, 2009; Nielsen y Hansson, 2007; Saavedra et al., 2013). De igual modo, se muestra una tendencia a reportar quejas más emocionales, como la depresión, durante la adolescencia, a diferencia de los

hombres. Esto indica que las adolescentes pueden ser especialmente vulnerables durante este período. Por ello, se muestra la necesidad de identificar problemas potenciales para proporcionar apoyo para las mujeres (Becerra, 2016; Córdova, 2015; Moksnes et al., 2012). Por ello, la actividad física, sea el estilo que se practique, debe verse como un factor protector dentro de esta población específica de estudiantes universitarias, adolescentes mujeres (Camacho-Miñano et al., 2011; Endo et al., 2012).

Del mismo modo, es importante reconocer que otros factores, además de la etapa de desarrollo, pueden afectar las puntuaciones del SOC en hombres y mujeres estudiantes universitarios, por ejemplo, las relaciones de amistad, como vivir con amigos o dejar amigos debido a la nueva vida universitaria; relaciones amorosas y de pareja; relación con los padres de familia y la búsqueda de la independencia de los mismos, o el cubrir expectativas (Antonovsky y Sourani, 1988; Darling et al., 2007; García-Moya et al., 2012).

Sobre la actividad física, se encontró que la práctica en ratos libres era significativamente mayor en los hombres que en las mujeres (Becerra, 2016; Blasco et al., 2007; Orellana y Urrutia, 2013; Pérez, 2012; Seclén-Palacín y Jacoby, 2003). Se menciona que la causa de una menor práctica de actividad física en las mujeres se debe a un componente cultural, ya que se etiqueta esta actividad como masculina, lo que transmite creencias, valores y actitudes que no benefician la integración de las mujeres a este campo. Castro, Patiño, Cardona y Ochoa (2008), mencionan que la diferencia en la práctica de actividad física entre hombres y mujeres se explicaría, desde el sentido cultural de género, por el tipo de actividad elegida. Los hombres tienden a preferir actividades caracterizadas por el dominio de un objeto, como la pelota, así como la oposición a un adversario. Por otro lado, las mujeres se enfocan en actividades atléticas, donde el centro de atención es el propio cuerpo, y se realizan sin oposición física. De igual modo, apuntan a las preferencias y a la apropiación del espacio urbano que desfavorece a las mujeres al momento de realizar actividad física. De este modo, los hombres mostrarían mayores índices de salud física y mental. Debido a lo mencionado, se destaca la población femenina universitaria como un grupo en riesgo debido a la poca motivación que se tiene por realizar una actividad física, además del doble de tasa de experimentar trastornos depresivos (Barraza, 2014; Becerra, 2016; Chávez et al., 2014). Saavedra et al., (2013) hallaron en una investigación realizada en Lima Metropolitana y Callao, que las mujeres experimentan mayores estados anímicos negativos que los

hombres, así como mayores pensamientos relacionados a conductas que atentan contra su vida. Por ello, esta población presenta un riesgo mayor.

Para el estado de *flow*, las diferencias significativas por sexo en el área de combinación de acción y conciencia se podrían explicar de la siguiente manera. Según Martínez (2015), esta área se refiere 0. Por ello, la persona entra en un estado de concentración máxima, lo que produce la unión entre la atención y la acción. En la investigación realizada, se encontró una mayor puntuación en las mujeres. Esto significa que las mujeres mostraron una mayor conexión entre su conciencia, atención y sus acciones cuando realizaban una actividad física. Asimismo, se encontró en diversas investigaciones diferencias en las puntuaciones no solo del estado de *flow*, sino también en otros constructos, como motivación extrínseca e intrínseca, inteligencia interpersonal e intrapersonal, y emociones positivas para hombres y mujeres (Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2011; Escartín, Ceja, Sora, Ferrer y Celdrán, 2011; Ferriz y Moreno, 2009; Moreno et al., 2006; Sabatini, 2015; Shin, 2006).

Moreno et al. (2006) hallaron que los hombres mostraban una mayor desmotivación que las mujeres, ya que estas tenían más motivos sociales para realizar una actividad deportiva y que los hombres estaban más influidos por motivos extrínsecos como competencia y exhibición. De igual modo, mencionan que es importante la cantidad de días y los minutos que le dedican a la práctica deportiva, ya que, a mayor tiempo dedicado, mayor motivación intrínseca se podrá desarrollar. Investigaciones revisadas mencionan que las mujeres tienden a conseguir mayores niveles de *flow* durante la realización de sus actividades educativas y experimentan mayor disfrute, interés y absorción que los hombres. Al experimentar altos niveles de *flow*, estas muestran mejor rendimiento que los hombres. La diferencia recae en que las mujeres presentan puntuaciones más altas en inteligencia intrapersonal e interpersonal a diferencia de los hombres, quienes puntúan alto en la capacidad de manejar el estrés y su estado de ánimo (Clariana et al., 2011; Escartín et al., 2011). Dicho esto, se puede suponer que la investigación realizada guarda relación con lo presentado. Las mujeres, al encontrarse más motivadas intrínsecamente, facilitan la conexión entre sus habilidades, su motivación, su atención junto con la actividad que estarían realizando, sea deportiva o educativa. Así, podemos suponer que la práctica de una actividad física que ayuda a fomentar un estado de *flow* permitiría, del mismo modo, acercar a la persona,

especialmente a las mujeres, a un mejor control de las situaciones, y a un mejor desenvolvimiento y eficacia en las actividades (Moreno et al. 2006).

En referencia a la práctica de actividad física, se encontró que aquellos estudiantes que no la realizaban ocasionalmente, presentaron puntuaciones más bajas a diferencia de aquellos que si la practicaban. Esto concuerda con las investigaciones revisadas que demuestran que la realización de actividad física estaría relacionada con mayores experiencias de estado de *flow*, y de emociones positivas y saludables (Abdón, 2014; Cepeda y Romero, 2016; Cervelló et al., 2011; Csikszentmihalyi, 2013; Decloe et al., 2009; González-Cutre et al., 2009; Kawabata y Mallett, 2011; Llorens et al., 2013; Mesurado, 2009; Mesurado, 2010; Moneta, 2012; Moreno et al., 2008; Moreno et al., 2009; Salanova et al., 2006). Se hallaron diferencias específicas: Aquellos jóvenes que realizaban dos actividades físicas (aeróbica y meditativa) puntuaron más alto que aquellos que solo realizaban una (anaeróbica). Específicamente, aquellos que practicaban dos actividades físicas, puntuaron más alto en el área “pérdida de la auto-conciencia” que los jóvenes que solo practicaban una actividad entre meditativa, aeróbica y anaeróbica. Este resultado es nuevo, ya que en otras investigaciones no se tiende a diferenciar el tipo de actividad física que se realiza y, más bien, se coloca a todas dentro del grupo de deporte (Jiménez et al., 2012; Mesurado, 2009; Mesurado, 2010; Rodríguez et al., 2008). Se puede entender este punto desde la cantidad y la diversidad: a mayor práctica y mayor diversidad de ejercicios y deportes, mayor experiencia de estado de *flow*.

Se mostraron ciertas limitaciones para el estudio realizado. En primer lugar, las medidas de autoreporte pudieron verse afectadas por los sesgos individuales o estimaciones poco precisas para el caso del SOC-13 y la EFE. Debido a que las aplicaciones se realizaron en tiempos distintos (antes y después de exámenes parciales), los participantes pueden haber sido sesgados por este evento, lo que provocó un efecto en sus respuestas. De igual modo, es crucial mencionar que no se contó con un número de participantes homogéneo para cada subgrupo de actividad física (*Apéndice C*), lo que impidió poder realizar una diferenciación de los constructos según el tipo de ejercicio.

Una de las limitaciones se centra en el grupo de estudio, el cual compartía cualidades similares por pertenecer a una misma universidad. Del mismo modo, anteriores investigaciones que han estudiado el SOC (Barraza, 2014; Córdova, 2015; Dávila, 2015; Saravia, 2013) y el *flow* (Acha, 2014; Alfaro, 2016), utilizaron la misma población universitaria. Por ello, se puede suponer que los resultados encontrados en esta

investigación guardan similitud con las investigaciones citadas. Dicho esto, se recomienda investigar el efecto de estos constructos y la aplicación de estas pruebas en otras universidades tanto dentro como fuera de la capital.

Sobre una de las preguntas que se realizó en la escala EFE, al cuestionar la actividad física que realizaban los estudiantes, se obvió ahondar en el tiempo que le dedican a esta práctica. Esta duda es crucial porque permitiría tener un mayor alcance en la investigación del efecto del tiempo de la práctica en los constructos estudiados (Moreno et al., 2006). Se recomienda, para futuras investigaciones consultar sobre este factor.

Orta-Cantón y Sicilia-Camacho (2015) comentan sobre las dificultades de estudiar el constructo del *flow*. Es necesario realizar una delimitación entre este constructo y otras variables que presentan momentos óptimos en el deporte (experiencia óptima, rendimiento óptimo o *peak performance*). Su medición también resulta difícil, ya que existe una falta de congruencia científica en la definición de sus características esenciales. Existe una variedad de autores que utilizan un número distinto de componentes para el estado de *flow*: 11 componentes para Privette, 10 componentes para Hill, 8 dimensiones para Jackson y Roberts (citados en Orta-Cantón y Sicilia-Camacho, 2015)

Debido a que los resultados encontrados estuvieron circunscritos al plano educativo, se espera fomentar el desarrollo de programas de salud física y emocional para los estudiantes. La investigación del *flow* y del SOC relacionado a la educación y a la actividad física demostró la relación saludable que guarda tanto el deporte, la experiencia óptima, el estado de *flow*, el desarrollo de habilidades, fortalezas, autoconocimiento y capacidad de lidiar con los estresores, así como el deseo de competencia en los alumnos. De este modo, se puede utilizar estos resultados para el desarrollo de estrategias de enseñanza para los profesores y que estos puedan promover en sus alumnos estas capacidades.

Finalmente, se recomienda en futuras investigaciones aumentar el número de participantes para conseguir un mejor acercamiento a las diferencias intergrupales que se podrían evidenciar en las diferentes actividades físicas ya mencionadas. De igual modo, se recomienda investigar en alumnos que se encuentre en ciclos más avanzados o en facultad ya que la cantidad de carga académica puede afectar la percepción de salud y prácticas saludables así como las puntuaciones de las pruebas (Atuncar, 2017).

Se espera que se realicen más investigaciones que traten de encontrar relaciones entre estos dos constructos de la psicología positiva, ya que no se encontró mucha

variedad de investigaciones sobre la relación entre el SOC y el estado de *flow*. No se conocen muchos estudios que tomen el sentido de coherencia, un factor importante en la salud física y mental del estudiante, y lo relacionen con el estado de *flow*. De este modo, se espera que en el futuro se fomente investigar, en diferentes poblaciones, la existencia de puntos en común entre estos dos constructos.





Referencias

- Abdón, R. M. (2014). Flow: una perspectiva dicotómica (Trabajo de Grado). *Universidad de Barcelona, Barcelona*.
- Acha, M. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Acha, M., & Matos, L. (2014). Validez y confiabilidad de la Escala de Flow Estado. *Artículo enviado para aprobación*.
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, flow y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Almeida, L., Soares, A., Guisande, M., & Paisana, J. (2007). Rendimiento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*(1), 207-220.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 11*(1), 7-17.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., & García-Calvo, T. (2011). Estudio de las relaciones entre la Teoría de la Autodeterminación, el Flow Disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada. *European Journal of Human Movement, 27*, 43-58.
- Amaya, M., & Gaviarúa, A. (2007). Estilos de vida, bienestar psicológico y sentido de coherencia en los estudiantes adultos de la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín. *El Ágora USB, 7*(2), 283-302.
- Anderson, C., McWey, L., Howard, S., & Olmstead, S. (2007). College student stress: the influence of interpersonal relationships on sense of coherence. *Stress and Health, 23*(4), 215-229.

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. USA: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. USA: Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Antonovsky, A. (1992). Can attitudes contribute to health? Advances. *The Journal of Mind and Body Health*, 8, 33-49.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family Sense of Coherence and Family Adaptation. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 50, No. 1 (Feb., 1988), .79-92. doi: 10.2307/352429
- Arévalo, S., Prado, G., & Amaro, H. (2008). Spirituality, sense of coherence, and coping responses in women receiving treatment for alcohol and drug addiction. *Evaluation and Program Planning*, 31(1), February 2008, 113–123. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2007.05.009
- Arias, I., Cardoso, T., Aguirre-Loaiza, H., & Arenas, J. (2016). Características psicológicas de rendimiento deportivo en deportes de conjunto. *Psicogente*, 19 (35): pp. 25-36. doi: 10.17081/psico.19.35.1206
- Atuncar, G. (2017). *Actividad física, estrés percibido y autorregulación emocional en estudiantes universitarios de Lima*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Barra, E. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en los alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. *Investigación Educativa Duranguense*, 039X(7), 48-65.

- Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Becerra, S. (2013a). *Rol de estrés percibido y su afrontamiento en las conductas de salud de estudiantes universitarios de Lima*. Tesis de maestría en Psicología Clínica de la Salud, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Becerra, S. (2013b). Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de Psicología Vol. 31 (2), 2013 (ISSN 0254-9247)*
- Becerra, S. (2016). Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de Psicología Vol. 34(2), 2016 (ISSN 0254-9247)*
- Blasco, T., Capdevila, L., Pintanel, M, Valiente, L & Cruz, J. (2007). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del deporte, 5(2)*.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad de Lima*. Tesis de maestría publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana, 25(2)*, 98-111.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42(1)*, 131-146.
- Cabanach, R., Fariña, F., Freire C., González, P., & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology, 6(1)*, 19-32.
- Camacho-Miñano, M., LaVoi, N., & Barr-Anderson, D. (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: a systematic review. *Health Education Research, 26(6)*, 1025-1049.
- Candel, N., Olmedilla, A., & Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 8(1)*, 61-78.
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus, 14(28)*, 209-237.

- Casari, L., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Psicología (02549247)*, 32(2), 243-269.
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2012). Razones para vivir en jóvenes adultos: validación del RFL-YA. *Revista de Psicología Vol. 30 (1), 2012 (ISSN 0254-9247)*
- Castillo, I., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 201-210.
- Castillo, M. J., Prado, C. J., & Vega, J. M. (2010). Prevalencia de depresión en estudiantes del quinto año de medicina de una universidad privada de Lima. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 73(1).
- Castro, J., Patiño, F., Cardona, B., & Ochoa, V. (2008). Aspectos asociados a la actividad física en el tiempo libre en la población adulta de un municipio antioqueño. *Revista de salud pública*, 10, 679-690.
- Cepeda, V., & Romero, A. (2016). El Deportista y la Atención Plena. *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 1(5), 173-187.
- Cervelló, E., Moreno, J., Martínez, C., Ferriz, R., & Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Chau, C., & Saravia, J.C. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 27-42. doi:10.15446/rcp.v23n2.41106
- Chávez, M., Contreras, O., & Velázquez, M. (2014). Afrontamiento y depresión: su relación con pensamiento constructivo y no constructivo en universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 31-49.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. D. M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Collins, S. (2015). Alternative Psychological Approaches for Social Workers and Social Work Students Dealing with Stress in the UK: Sense of Coherence, Challenge

- Appraisals, Self-Efficacy and Sense of Control. *British Journal of Social Work*, 45(1), 69–85. doi: 10.1093/bjsw/bct103
- Consortio de Universidades. (2013). Guía para Universidades Saludables. Comisión de Comunidades Saludables del Consorcio de Universidades, Lima.
- Córdova, C. (2015). *Soporte social y sentido de coherencia en estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cornejo, M., & Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), 143-153.
- Costa, D., & Spadoti, R. (2011). Análisis de validez y confiabilidad de la versión adaptada para el portugués del Cuestionario de Sentido de Coherencia de Antonovsky entre profesionales de enfermería. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 19(1), 8 pantallas.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The Psychology of happiness*. London, UK: Random House.
- Damian, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Darling, C., McWey, L., Howard, S., & Olmstead, S. (2007). College student stress: The influence of interpersonal relationships on sense of coherence. *Stress and Health*, 23(4), 215-229.
- Davidson, O., Feldman, D., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 146(3), 333-352.
- De la Cruz, E., Moreno, M., Pino, J., & Martínez, R. (2011). Actividad física durante el tiempo libre y su relación con algunos indicadores de salud mental en España. *Salud Mental*, 34(1), 45-52.
- Decloe, M., Kaczynski, A., & Havitz, M. (2009). Social participation, flow and situational involvement in recreational physical activity. *Journal of Leisure Research*, 41(1), 73-90.
- Elbe, A., Strahler, K., Krstrup, P., Wikman, J., & Stelter, R. (2010). Experiencing flow in different types of physical activity intervention programs: three randomized studies: Flow in physical activity interventions. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 111-117.

- Endo, S., Kanou, H., & Oishi, K. (2012). Sports Activities and Sense of Coherence (SOC) among College Students. *International Journal of Sport and Health Science*, 10, 1–11. doi: 10.5432/ijshs.201114
- Eriksson, M., & Lindstrom, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *J Epidemiol Community Health*, 59, 460–466.
- Escartín, J., Ceja, L., Sora, B., Ferrer, V., & Celdrán, M. (2011). El efecto moderador del género en la relación entre el flow y el desempeño académico. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado: Barcelona*, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011.
- Espinoza, L., Rodríguez, F., Gálvez, J., & MacMillan, N. (2011). Hábitos de alimentación y actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Nutrición*, 38(4), 458-465.
- Fernández, E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional*. Tesis de doctorado publicada, Universidad de León, León, España.
- Ferreira, A. (2010). *Peer tutoring and coaching program with college students: Implications for a positive and healthy integration in University*. Tesis de doctorado publicado, Universidad de Minho, Braga, Portugal.
- Ferriz, R., & Moreno, J. A. (2009). Predicción de la propensión a experimentar flow disposicional en clases de educación física según el género y la práctica deportiva extraescolar. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Psicología y Salud*, 7(3), 739-751.
- García-Calvo, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F., Reina, R., & Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-9.
- García-Moya, I., Rivera, F., & Moreno, F. (2013). School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 243–249. doi: 10.1111/sjop.12041

- García-Moya, I., Rivera, F., Moreno, C., Lindström, B., & Jiménez-Iglesias, A. (2012). Analysis of the importance of family in the development of sense of coherence during adolescence. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(4), 333-339.
- García-Moya, I., Rivera, F., Moreno, C., & López, A. (2013). Calidad de la relación entre los progenitores y sentido de coherencia en sus hijos adolescentes: el efecto de mediación de la satisfacción familiar. *Anales de Psicología*, Vol 29, Iss 2, Pp 482-490.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. A., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 422-440.
- Jackson, S., Ford, S., Kimiecik, J., & Marsh, H. (1998). Psychological Correlates of Flow in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(4), 358-378. doi:10.1123/jsep.20.4.358
- Jiménez, M., Godoy-Izquierdo, D., & Godoy, J. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3), 909-920.
- Kawabata, M., & Mallett, C. (2011). Flow experience in physical activity: Examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. *Motivation and Emotion*, 35, 393-402.
- Kohler, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288.
- Lange, I., Vio, F., Grunpeter, H., Romo, M., Castillo, M., & Vial, B. (2006). Guía para universidades saludables y otras instituciones de educación superior. En *Guía para universidades saludables y otras instituciones de educación superior*. Chile: INTA/Universidad de Chile.
- Lema, L., Salazar, I., Varela, M., Tamayo, J., Rubio, A., & Botero, A. (2009). Comportamiento y salud de los jóvenes universitarios: satisfacción con el estilo de vida. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 71-88.
- Llorens, S., Salanova, M., & Rodríguez, A. (2013). How is flow experienced and by whom? Testing flow among occupations. *Stress and Health*, 29(2), 125-137.

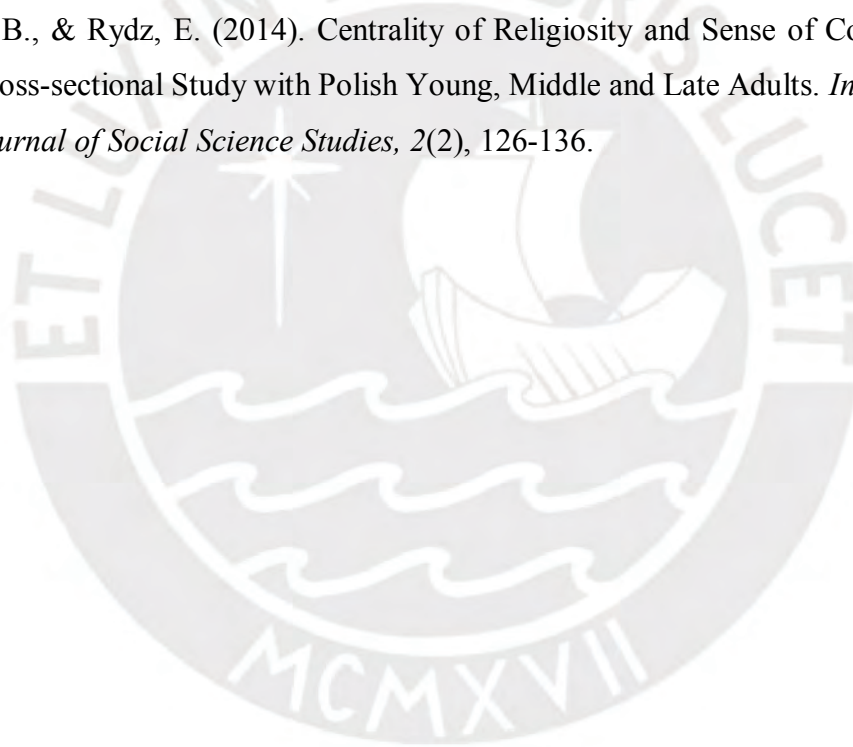
- Márquez, S., Rodríguez, J., & Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- Marsh, S., Clinkinbeard, S., Thomas, R., & Evans, W. (2007). Risk and protective factors predictive of sense of coherence during adolescence. *Journal of Health Psychology*, 12(2), 281-284.
- Marsh, H., & Jackson, S. (1999). Flow experience in sport: Construct validation of multidimensional, hierarchical state and trait responses. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(4), 343-371. doi: 10.1080/10705519909540140
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Martínez, A. (2015). Revisión teórica sobre el estado positivo del "Flow". Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Mas, C., & Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo Experiencia Óptima o Flow. *Interdisciplinaria*, 26(1), 121-137.
- Mesurado, B. (2010). La experiencia de Flow o Experiencia Óptima en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 183-192.
- Mikkelsen, F. (2009). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima*. Tesis de licenciatura publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Moksnes, U., Espnes, G., & Lillefjell, M. (2012). Sense of coherence and emotional health in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 433-441.
- Moksnes, U., Løhre, A., & Espnes, G. (2013). The association between sense of coherence and life satisfaction in adolescents. *Qual Life Res*, 22, 1331-1338. doi: 10.1007/s11136-012-0249-9.
- Moksnes, U., Rannestad, T., Byrne, D., & Espnes, G. (2011). The association between stress, sense of coherence and subjective health complaints in adolescents: sense of coherence as a potential moderator. *Stress and Health*, 27(3), 157-165.
- Moneta, G. B. (2012). On the measurement and conceptualization of flow. En *Advances in Flow Research* (pp. 23-50). New York, USA.

- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez, C., & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 231-243.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317.
- Moreno, J. A., Cervelló E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among Goal Orientations, Motivational Climate and Flow in Adolescent Athletes: Differences by Gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181-191.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C., & Alonso, N. (2007). Predicción del flow disposicional según el clima motivacional y el trato generado por el profesor en clase de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 207-228.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Ruiz-Pérez, L.M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10(1), 5-11.
- Nielsen, A., & Hansson, K. (2007). Associations between adolescents' health, stress and sense of coherence. *Stress Health*, 23, 331-41.
- Nilsson, K., Leppert, J., Simonsson, B., & Starrin, B. (2010). Sense of coherence and psychological well-being: improvement with age. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(4), 347-352.
- Olivares, S., Lera, L., & Bustos, N. (2008). Etapas del cambio, beneficios y barreras en actividad física y consumo de frutas y verduras en estudiantes universitarios de Santiago de Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 35(1), 25-35.
- Orellana, K., & Urrutia, L. (2013). Evaluación del estado nutricional, nivel de actividad física y conducta sedentaria en los estudiantes universitarios de la Escuela de Medicina de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Orellana, K., & Urrutia, L. (2013) Evaluación del estado nutricional, nivel de actividad física y conducta sedentaria en los estudiantes universitarios de la Escuela de Medicina de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas [Internet]. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC; 2013*. Available from: <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/301568>
- Orta, A. (2013). *Construcción narrativa de la experiencia de flow en los relatos autobiográficos de tres ex-deportistas*. Almería, España: Editorial de la Universidad de Almería.

- Orta-Cantón, A., & Sicilia-Camacho, A. (2015). Investigando los momentos óptimos en el deporte: una revisión del constructo flow. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 96-103.
- Özabacı, N. (2010). Quality of life as a predictor of depression. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2458-2463.
- Öztekin, C., & Tezer, E. (2009). The role of sense of coherence and psychical activity in positive and negative affect of Turkish adolescents. *Adolescence*, 44(174), 421–432.
- Pallant, J., & Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, 33(1), 39–48. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00134-9
- Paoloni, P., & Rinaudo, M. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(31). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/resumen.htm>
- Polanco, L. (2007). *Relación Entre Grado de Estrés y Manifestaciones de Depresión en Maestros de Nivel Medio*. Tesis de licenciatura, Universidad de las Américas Puebla, Puebla, México.
- Prieto, A. (2003). Modelo de promoción de la salud, con énfasis en actividad física, para una comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Salud Pública*, 5(3), 284-300.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1361-1368.
- Remor, E., & Pérez-Llantada, C. (2007). La relación entre niveles de la actividad física y la experiencia de estrés y de síntomas de malestar físico. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 313-322.
- Rivera de los Santos, F., Ramos, P., Moreno, C., & Hernán, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 129-139.
- Roca, M.A. & Torres, O. (2001). Un estudio del síndrome de burnout y su relación con el sentido de coherencia. *Revista Cubana de psicología*, 18(2), 120-128.

- Rodríguez, A., Cifre, E., & Salanova, M. (2008). Cómo mejorar la salud laboral generando experiencias óptimas. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 46, 20-25.
- Saavedra, J., Paz, V., Vargas, H., Robles, Y., Poma, R., González, S., & Saavedra, C. (2013). Estudio epidemiológico de salud mental en Lima Metropolitana y Callao - replicación 2012. *Anales de salud mental*, Vol. 29, No. 1, pp. S1-392.
- Sabatini, M. B. (2015). Aspectos positivos en la vejez. Cuestiones teóricas. *Flow*, 18(20) 133-147. Sao Paulo, Brasil: Kairós Gerontology Journal.
- Salanova, M., Bakker, A., & Llorens, S. (2006). Flow at Work. Evidence for an Upward Spiral of Personal and Organizational Resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Saravia, J. C. (2013). *Factores psicológicos y conductuales de la salud en un grupo de universitarios de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Saravia, J. C., Iberico, C., & Yearwood, K. (2015). Validation of Sense of Coherence (SOC) 13-item scale in a Peruvian sample. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 35-44.
- Seclén-Palacín, J. A., & Jacoby, E. R. (2003). Factores sociodemográficos y ambientales asociados con la actividad física deportiva en la población urbana del Perú. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14, 255-264.
- Shin, N. (2006). Online learner's 'flow' experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 705-720.
- Soares, A., Almeida, L., & Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Soares, A., Guisande, A., & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soria, M., Ávila, E., & Rodríguez, N. (2014). Efectos del trabajo académico en la salud y en las relaciones familiares de hombres y mujeres estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1), 150.

- Tremolada, S. (2017). *Calidad de vida y sentido de coherencia en adultos mayores de un centro geriátrico de Lima*. Tesis de licenciatura en psicología clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Varela, M., Duarte, C., Salazar, I., Lema, L., & Tamayo, J. (2011). Actividad física y sedentarismo en jóvenes universitarios de Colombia: prácticas, motivos y recursos para realizarlas. *Colombia Médica*, 42(3), 269-77.
- Vidarte, J., Vélez, C., Sandoval, C., & Alfonso, M. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16(1), 202-218.
- Zapata, A. (2016). *Bienestar Psicológico y Bienestar Social en estudiantes universitarios que realizan danzas Folklóricas*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Zarzycka, B., & Rydz, E. (2014). Centrality of Religiosity and Sense of Coherence: a Cross-sectional Study with Polish Young, Middle and Late Adults. *International Journal of Social Science Studies*, 2(2), 126-136.



APÉNDICE A: CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por los alumnos: Laura Salinas Becerra, Gina Stefania Natalini Pisco, y Miguel Dávila Palomino de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorados por la Lic. Miluska Arana Ramírez. La meta de este estudio es conocer cómo es tu percepción sobre lo que consideras que es espiritual, se busca conocer la habilidad que tienes para afrontar situaciones que te hacen sentir tenso o preocupado; así como tu disposición a entrar en un estado de flujo durante el ejercicio de alguna actividad física. De igual forma, se busca conocer sobre tus conductas cotidianas como la alimentación, el descanso, la actividad física y el consumo de alcohol y tabaco.

Si accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una encuesta. La cual tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. La participación es **voluntaria**. La información que se recoja será **confidencial** y no se revelaran sus datos personales. Los datos serán analizados de manera grupal por lo que no será posible obtener resultados individuales.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, **puede retirarse del proyecto en cualquier momento si así lo desea** o escribirnos a aranar.m@pucp.pe

Se le agradece de antemano su participación, tiempo y sinceridad.

☐

SÍ

☐

NO

Firma del Estudiante

APÉNDICE B: FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad:
2. Sexo: Femenino () Masculino ()
3. Lugar de nacimiento: País () Ciudad ()
4. Facultad: EEGLL () EEGGCC () Otro () ¿Cuál? _____
5. Año de Ingreso a la universidad:
6. Ciclo de estudios actual:
7. ¿Cuál es su promedio de notas (1-20 puntos)? _____
8. ¿Trabaja actualmente?: No () Sí () ¿Cuántas horas a la semana? ()

9. En general, diría usted que su salud es:

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Mala
-----------	-----------	-------	---------	------

10. Señala cuál ha sido tu nivel de preocupación o nerviosismo en el presente semestre.

POCO	1	2	3	4	5	MUCHO
-------------	---	---	---	---	---	--------------

11. Piense en todas las actividades **intensas (por lo menos 30 minutos seguidos)** que usted realizó en los **últimos 7 días**. ¿Qué actividad física o meditativa ha realizado con mayor frecuencia?

Futbol	Nadar	Yoga	Gimnasio	Otras:
Vóley	Bicicleta	Meditación	Escalar	
Basquetbol	Spinning	Tai-chi	Correr (4 km o más)	

12. ¿Cuántas veces lo realizaste en la semana? ____ veces a la semana
13. ¿Cuánto tiempo dedicas a la actividad durante su realización? ____ horas ____ minutos

14. Señale con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (dificultad para relajarse y estar tranquilo)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación					
Problemas de concentración					
Sentimientos de agresividad e irritabilidad					
Dolores de cabeza o migrañas					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Desgano para realizar las labores académicas					

15. Durante el último mes, con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado.

Nunca	Casi Nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
-------	------------	------------------	----------	--------------

16. Durante el último mes, con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida.

Nunca	Casi Nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
-------	------------	------------------	----------	--------------

17. Durante el último mes, con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales.

Nunca	Casi Nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
-------	------------	------------------	----------	--------------

¡Muchas gracias por tu colaboración!

APÉNDICE C: DESCRIPTIVOS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

<u>Actividad</u>	<u>Porcentaje %</u>
Solo aeróbica	45.7
Solo anaeróbica	10.9
Solo meditativa	5.8
No realiza ninguna actividad física	24.6
Aeróbica y Anaeróbica	8
Aeróbica y Meditativa	3.6
<u>Todos</u>	<u>1.4</u>
<i>N=138</i>	

APÉNDICE D: ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD SOC-13 Y SUS ÁREAS

Estadísticas de fiabilidad del SOC-13

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de ítems
.829	.827	13

Estadísticas de fiabilidad de las áreas del SOC-13

	Alfa de Cronbach	N de ítems
Comprensibilidad	0.630	5
Manejabilidad	0.664	4
Sentido emocional hacia la vida	0.694	4

APÉNDICE E: ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD DE LA EFE Y SUS ÁREAS

Area	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de ítems
Flow	0.952	0.957	36
Balance desafío-habilidad	0.901	1	4
Combinación de acción y conciencia	0.85	1	4
Metas claras	0.878	1	4
Retroalimentación	0.889	1	4
Concentración en la tarea	0.88	1	4
Sentido de control	0.894	1	4
Pérdida de la auto-conciencia	0.797	1	4
Transformación del tiempo	0.755	1	4
Experiencia autotélica	0.936	1	4



APÉNDICE F: PRUEBA DE NORMALIDAD

Pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnova

	Estadístico	Gl	Sig.
Sentido de coherencia	.074	139	.060
Comprensibilidad	.062	139	,200*
Manejabilidad	.065	139	,200*
Sentido emocional hacia la vida	.095	139	.004
Flow estado	.082	139	.022
Balance desafío habilidad	.117	139	.000
Combinación de acción y conciencia	.122	139	.000
Metas claras	.145	139	.000
Retroalimentación	.083	139	.019
Concentración en la tarea	.120	139	.000
Sentido de control	.106	139	.001
Pérdida de la auto-conciencia	.108	139	.000
Transformación del tiempo	.123	139	.000
Experiencia autotética	.226	139	.000

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

APÉNDICE G: PRUEBA DE FRIEDMAN DE LAS ESCALAS SOC-13 Y EFE

Rangos de las áreas del SOC-13		Rangos de las áreas de la EFE	
	Rango promedio		Rango promedio
Comprensibilidad	2.25	Balance desafío habilidad	5.36
Manejabilidad	1.51	Combinación de acción y conciencia	3.74
Sentido emocional hacia la vida	2.24	Metas claras	5.70
		Retroalimentación	4.46
		Concentración en la tarea	5.11
		Sentido de control	4.72
		Pérdida de la auto-conciencia	3.84
		Transformación del tiempo	4.09
		Experiencia autotélica	7.98

Estadísticos para el área Comprensibilidad		Estadísticos para el área Experiencia autotélica	
N	138	N	138.00
Chi-cuadrado	53.72	Chi-cuadrado	268.26
Gl	2.00	Gl	8.00
Sig. asintótica	0.00	Sig. asintótica	0.00
$\chi^2 = 53.71, p < .01$		$\chi^2 = 268.26, p < .01$	

APÉNDICE H: DESCRIPTIVOS DEL SOC-13, LA EFE Y SUS ÁREAS

	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo
Sentido de Coherencia	55.37	56.00	6.172	39	73
Comprensabilidad	20.08	20.00	5.410	7	33
Manejabilidad	17.47	18.00	4.652	6	27
Sentido emocional hacia la vida	20.21	21.00	4.458	6	28
Flow Estado	193.45	196.50	29.508	97	246
Balance desafío habilidad	21.80	23.00	4.342	8	28
Combinación de acción y conciencia	19.57	20.00	4.963	4	28
Metas claras	22.32	23.00	4.239	10	28
Retroalimentación	21.10	21.50	4.321	7	28
Concentración en la tarea	21.78	22.00	4.253	10	28
Sentido de control	21.40	22.00	4.295	8	28
Pérdida de la auto-conciencia	19.93	20.06	5.034	5	28
Transformación del tiempo	20.40	21.00	4.834	5	28
Experiencia autotética	25.16	27.00	3.804	12	28

N=138

APÉNDICE I: DIFERENCIAS EN LA EFE SEGÚN SEXO Y ACTIVIDAD FÍSICA

Tabla 4*Diferencia en la escala Combinación de acción y conciencia de la EFE según sexo*

Escala	Femenino <i>N</i> = 95	Masculino <i>N</i> = 43	U-Mann Whitney	<i>P</i>	<i>R</i>
	Mdn	Mdn			
Combinación de acción y conciencia	20.11	18.37	1565	0.028	0.19

N=138 *p* < 0.05**Tabla 5***Diferencias en la escala total EFE según la actividad física*

Escalas	Anaeróbica <i>N</i> = 15		Aeróbica y Meditativa <i>N</i> = 5		<i>t</i> (98)	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Flow Estado	196.60	25.39	223.5	15.66	2.2095524	0.04

N=20 *p* < 0.05**Tabla 6***Diferencias en la escala Pérdida de la auto-conciencia de la EFE según la actividad física*

Escala	No realiza actividad física <i>N</i> = 34	Aeróbica <i>N</i> = 63	U-Mann Whitney	<i>p</i>	<i>R</i>
	Mdn	Mdn			
Pérdida de la auto-conciencia	17.91	20.64	737.5	.01	0.26

N=97 *p* < 0.05

Tabla 7

Diferencias en la escala Pérdida de la auto-conciencia de la EFE según la actividad física

Escala	Anaeróbica <i>N</i> = 15	Aeróbica y Meditativa <i>N</i> = 5	U-Mann Whitney	<i>p</i>	R
	Mdn	Mdn			
Pérdida de la auto-conciencia	19.67	25	14.5	.04	0.45

N=20 *p* < 0.05

Tabla 8

Diferencias en la escala Pérdida de la auto-conciencia de la EFE según la actividad física

Escala	Meditativa <i>N</i> = 8	Aeróbica y Anaeróbica <i>N</i> = 11	U-Mann Whitney	<i>p</i>	R
	Mdn	Mdn			
Pérdida de la auto-conciencia	17.37	21.83	16.5	0.02	0.52

N=19 *p* < 0.05